

ベルリン自由学校の「自由」についての一考察

ニールのサマーヒルに着想をえた教育の原理と実践

A Study of 'Freedom' at Free School in Berlin :

Principles and Practice of Education inspired by Neill's Summerhill School

川内 紀世美・山根 俊喜

KAWAUCHI Kiyomi*, YAMANE Toshiki**

(*中国四国教育学会会員, **教授・発達科学講座)

キーワード：自由オルタナティブ学校 Free Alternative School, ベルリン自由学校 Free School in Berlin, 自由 freedom, 反権威 antiauthority, 学びのサポート scientific accompaniment

I はじめに

1 課題

ベルリン自由学校 (Freie Schule in Berlin) は1979年、イギリスの教育思想家ニール (Alexander Sutherland Neill) のサマーヒル・スクール (Summerhill School) に着想を得、反権威主義の教育思想に基づき、「子どもたちは自立した人間であり、子どもたちが自分自身で体験するための十分な空間を与えたい」という理念のもと、キンダーラーデン (Kinderladen)¹で働く4人の母親によって、西ドイツのベルリンに親のイニシアティブ (Elterninitiative 自主組織の学校) のとして始まった。ベルリン自由学校は日本の小学校にあたる6年制の私立の基礎学校 (Grundschule) であり、学童保育施設としての機能ももちあわせている。

親のイニシアティブとは、共通の目標をもつ親によりサポートされている団体であり、自己組織的な教育を提供する学校や保育施設のことである。ドイツでは登録協会²の形態をとる学校や保育施設が多い。一般に、政治的な意味においてはイニシアティブとは、特定の問題について行動を起こすために責任ある機関に公の場で呼びかけるあらゆる形態のことであり、民主主義文化の重要な構成要素である。

ベルリン自由学校をはじめとする自由オルタナティブ学校は、ニールの教育観に触発されて始まった学校が多い。オルタナティブ学校とは通常の公立学校とは対照的に、オルタナティブ (代替的) な教育学的コンセプトをもち、「通常とは異なる」 (anders als üblich) 学習を組織する学校のことである。ドイツの自由オルタナティブ学校とはそれらのオルタナティブ学校のうち、登録協会自由オルタナティブ学校連邦協会 (Bundesverband der Freien Alternativschulen e.V.: BFAS) に加盟する学校である。

連邦国家であるドイツでは、教育に関する事項は基本的に州の専管事項である。自由オルタナティブ学校連邦協会のホームページでは州政府未承認の学校を「イニシアティブ」 (Initiative)、承認済の学校を「学校」 (Schule) と表記している。学校の承認を得るのに数年かかるイニシアティブ

もあれば、承認を得られずに閉鎖するイニシアティブもある。安定的な学校運営のためには州政府認可の学校になることが不可欠である。

ドイツではオルタナティブ学校のほとんどが自由学校連邦協会 (Bundesarbeitsgemeinschaft Freier Schulen: AGFS) に所属しており6つの団体で組織されている。それらの団体は、児童生徒数が多いものから順に、独立系カトリック学校教会 (Arbeitskreis Katholischer Schulen in freier Trägerschaft: AKS)、プロテスタント学校協会 (Arbeitskreis Evangelische Schule: AKES)、登録協会自由ヴァルドルフ学校連盟 (Bund der Freien Waldorfschulen e.V.)、ドイツ私立学校協会 (Verband Deutscher Privatschulverbände e.V.: VDP)、登録協会自由オルタナティブ学校連邦協会、全寮制学校協会 (Schulen der Internate-Vereinigung) であり、自由学校連邦協会のホームページでは全体で約3,420校のおよそ865,000名の児童生徒が所属していることが確認できる³。

ニールは自伝の中で「私は、サマーヒルの教育理念が私の死とともに消え失せてしまわないように願っている。運動というものは、その運動の担い手に依存してはいけない。個々の担い手が死んでも、運動そのものは生き続け、発展を続けるべきだ。」そして「もしサマーヒルが私の死後も存続するなら、変わっていかなくてはならない。」「サマーヒルが今の自由を失うくらいなら、私の死とともに消え失せるほうがマシだと思う。」と述べている。ベルリン自由学校は、こうしたニールの教育理念と教育運動を継承、発展させようとしたものと位置づけることが可能である。

では、このニールの教育理念の核心はどのようなものなのだろう。

わが国におけるニール研究の第一人者である堀眞一郎 (1970) によれば、サマーヒルの「教育の目標と方法として変わることなく貫かれてきたのが『自由』の原理」であり、その「自由」とは、消極的には「感情の解放」であり、積極的には「自治と自律」であるという。そして、後者の積極的な意味での自由、すなわち自律としての自由は、「普通言われるような普遍的絶対的なものによる自己限定ではなくて、

まさにその普遍的絶対的なものの否定を貫くところから生じ、「そのような教育の否定の上に一つの教育として成立している」ものだという。それは、「伝統に対する単なる反逆」でも「拘束に対する放縦」を説くだけのものでもなくて、「ひとつの首尾一貫した哲学」をもつものである、と結論づけられている。このように、ニールそしてサマーヒル・スクールの教育理念の核心は「自由」の概念であり、したがって、本稿で対象とするベルリン自由学校は、直接的には、ニールの「自由」の理念を、間接的には近代教育における自由教育の理念を引継ぎ、これを発展させる実践を志向したものと捉えることができる。

実際、ベルリン自由学校はニールの思想を踏まえつつも、独自の教育活動を展開し、教育における「自由」の意味を深化させている。自由オルタナティヴ学校創設当初には、その学校の有り様が物議をかもして閉校に追い込まれた学校もあった。1986年にグッパタール・テーゼを策定して学校の目標と理念を明文化し、自由オルタナティヴ学校運動の共通基盤を作り上げ、個々の学校が多様でありながら連帯をもって交流して助け合うようになった。

東西ドイツ統一前の1990年には、東ドイツ地域に初めての自由オルタナティヴ学校として、10年制のライプツィヒ自由学校 (Freie Schule Leipzig) が開校しているが、それを皮切りにドイツ統一後には東部地域にも学校が設立されていった。本稿では、自由オルタナティヴ学校の「統一ドイツの教育現場における自信に満ちた運動」 (selbstbewussten Bewegung in der bundesdeutschen Bildungslandschaft) につながったこの学校の教育の原理と実践の独自性を明らかにし、ベルリン自由学校の校名にも冠せられ、この学校の理念の根幹を成す、教育における「自由」について考察する。

2 ベルリン自由学校と自由オルタナティヴ学校の展開

ところで、西ドイツにおいては、ベルリン自由学校設立以前そしてそれ以後にも、同様に自由を理念とするオルタナティヴ学校が設立されている。ベルリン自由学校の位置を明確にするため、この自由オルタナティヴ学校の展開を見ておこう。

自由オルタナティヴ学校の設立は1970年代に始まっている。まず、1972年、ハノーファーにグロックゼー学校 (Glocksee Schule) ⁴が創設され、1974年にフランクフルト自由学校 (Freie Schule Frankfurt) ⁵が設立されている。1978年に自由学校イニシアティヴ (Freie-Schule-Initiativen) の全国大会が開催され、新たに4つの学校が設立された。それらのうち2020年の時点で現存するのは、ベルリン自由学校 (Freie Schule in Berlin) ⁶、5歳～10歳が対象の4年制のプレーメン子ども学校 (Kinderschule Bremen) ⁶、6歳～16歳対象の10年制のボッフム自由学校 (Freie Schule Bochum) ⁷の3校である。残りの1校であるクロイツベルク自由学校 (Freie Schule Kreuzberg) ⁸は1981年にベルリン政府に承認申請が却下され閉鎖が命じられた。

クロイツベルク自由学校にみられるようにオルタナティ

ヴ学校が政府の承認を得て公的な地位を得るのは容易なことではなかった。ベルリン自由学校についても、「学校」として政府の承認を得るのに11年要したといわれている。クロイツベルク自由学校は、このベルリン自由学校から分離独立して始められた学校であったが、承認申請却下後に10年にわたる法廷闘争を続けた。

クロイツベルク自由学校は1980年6月に上院行政との交渉を始め、学校の教育コンセプトを提出した。しかし、「行政側は学校に約束しては遠ざけ、コンセプトは良いと言っては非現実的だと言い、同意しては否定し、抜き打ちで学校を訪れては罾を仕掛けたり、新しいコンセプトを要求したり、仕事に一貫性がないと避難したり」という行為を繰り返し受けた。このようにして学校体制の整備が遅れるようになる中、ベルリンの教育大臣が交代し、1981年7月に、基本法7条の「特別な教育上の利益」が認められないと告げられ、承認申請が却下された。承認申請が認められなかった主な理由は、自由オルタナティヴ学校を一掃したい教育大臣の意向であったと考えられる。

その後、学校は1981年12月に異議を唱える訴訟をおこすも翌年には否決された。児童の親には500ドイツマルク以下の罰金が科され、1982年10月12日には一組の母親と児童が警察により強制的に公立の基礎学校に連れていかれるという事態も起こった。学校は1982年に高等行政裁判所に上訴したが却下、1984年に控訴したが却下、1986年に連邦行政裁判所上訴したが却下された。1992年に連邦憲法裁判所の判決が下されることにより学校の閉鎖を余儀なくされた。

このように自由オルタナティヴ学校は、法廷闘争にもちこんでまでも「学校」としての認可を求めてきた。1980年代のベルリンの学校のように行政と対立していた時期もあったが、1990年代には新しい教育大臣のもと認可を巡る対立が解消された。「学校」として発展を目指すその試みは、全体としては成功してきたと言ってよいだろう。

1988年創設のドイツの自由オルタナティヴ学校連邦協会に加盟している学校は2020年4月の時点で、自由オルタナティヴ学校が108校、イニシアティヴ学校が40校であり、およそ8,400人の児童生徒が通っている。それらのうち首都ベルリンには自由オルタナティヴ学校が14校、イニシアティヴ学校が2校ある。このように、政府による承認が厳しい中でも学校数を増加させている。また、初等教育のみだった学校に中等教育を加え、基礎学校から総合制学校へと規模を拡大した学校もある。1996年に開校したパンコウ自由学校 (Freie Schule Pankow) は住宅を間借りした教室の6年制の学校として始められたが、2015年には12年制の学校として認可され、四半世紀を迎える今日においては自らの校舎と体育館をもつようになるまでに発展している。(資料1)

こうしたオルタナティヴ学校発展の背景はどのようなものだったのか。自由オルタナティヴ学校連邦協会の創始者の一人ボルヒャート (Borchert, M. 2003) は次のように述べている。「自由オルタナティヴ学校をめぐって70年代から80

年代にかけて激しいイデオロギーの対立があったが、その後おさまった。そして、この小さな学校の運動をさらに発展させることができた。「さらなる発展のために重要な役割を果たしたのは自らの仕事を自己批判的に観察することだった。この自己批判的な反省の結果もたらされたのは、子どものための本来絶対的であった自由の制限と、学校において大人の積極的な役割と、自由オルタナティブ学校の教育の主要な概念についてのコンセンサスの確立であった」。このように、自由オルタナティブ学校の教育原理の支柱となる思想を体系化し加盟校で合意形成することにより「自由オルタナティブ学校」に概括的な意味内容をもたらすことができた。また、学校での子どもの「自由」の意味と、教育者としての学校の大人の役割を明確にすることにより、これらの学校に自由のもとで秩序をもたらすことができた。このことが、オルタナティブ学校の運動が広まる契機になったものと思われる。

このように自由オルタナティブ学校の発展の重要な契機は、教育の「自由」の真摯な問い直しにあった。ボルヒャートは「自由オルタナティブ学校の歴史は、自由の教育学の絶え間ないさらなる発展（*die ständige Weiterentwicklung einer Pädagogik der Freiheit*）である」、「そのすべてが自由の促進に関係している」とも述べている。

自由オルタナティブ学校の、学校自体がその教育を常に変えながら発展し自由の実現を推進する姿勢は、協会の全国大会で採択された宣言等にも表れている。1986年の全国大会では「ヴッパータール・テーゼ」（*Wuppertaler Thesen*）を（資料2）、2011年には、このテーゼを改訂した「ベルリン宣言」（*Berliner Erklärung*）を（資料3）採択して、自由オルタナティブ学校の原理原則として宣明している。ヴッパータール・テーゼでは、単に「オルタナティブ学校」と自己規定していたが、ベルリン宣言では「自由オルタナティブ学校」の語を用いて、他のオルタナティブ学校と「自由」の概念によって差別化することを企図し、この後、「自由オルタナティブ学校」という概念が定着することになった。

3 方法的留意点

（1）以上見てきた、こうした1970年代に始まるドイツのオルタナティブ学校に関して、近年、日本の教育学の分野においては田中（2020）によりグロックゼー学校のカリキュラムの一部が紹介されている⁹。田中は、グロックゼー学校は、「プロジェクト授業」と「範例学習」という2つの原理に基づいて授業を展開し、学校での学習と生活での行為を、反権威主義的な授業で結びつけることに主眼を置いていたが、1980年代以降に反権威主義的な学校と生活の接続という目論見は損なわれてしまったとしている。はたしてそうであろうか。本稿では、田中のこうしたグロックゼー学校の反権威主義的な授業という視点に学びながら、オルタナティブ学校のカリキュラムを含む教育実践を分析していく。その際、自由オルタナティブ学校そのものの教育の特質は、田中も触れているが、一斉授業を前提とするいわゆる典型

的な学校ではない「学校」であり、カリキュラムもそのような「学校」を前提としていることを理解しつつ分析を行いたい。また、グロックゼー学校に関して言えば、その学校の在り方が他の自由オルタナティブ学校を牽引する存在であり、それらの学校のモデルとなる学校の立場として自由オルタナティブ学校を救うためにも自らの教育を変えていったという事情がある。分析にあたっては、このような学校の社会的役割も考慮したい。

（2）オルタナティブ学校は、従来の学校を批判して作られる学校である。学校批判といえば、ドイツにオルタナティブ学校ができはじめる同時期に、イリイチが「脱学校論」を唱えてラディカルに学校を批判している。こうした脱学校論とオルタナティブ学校の学校批判との関係にも留意しておきたい。既にイリイチの脱学校論などによって、学校そのものの存立が鋭く問われている中であって、既存の学校を批判して新たなオルタナティブ「学校」を設立することにどのような意味があるのだろうか。

四方（1998）によれば、イリイチの「脱学校論」とは「学校化（schooling）の分析ではなく、学校批判として理解されているといえるが、そのことによって学校と教育の分離という見方にみられるように、イリイチの議論は教育方法の問題に還元されてしまう。そうではなく、イリイチの議論は、教育そのものの相対化の契機を含んでいるのではないか」

「単に学校や教育と社会の関係に注目するという以上に、学校教育そのもののなかに社会のありようをみていくという視点が確立されている」「学校に絞った議論をしているわけではない。学校で行われてきたことが、学校外にも及んで、まさに社会が学校化されていることを論じている」とされ、「イリイチの議論は、もはや『脱学校論』と呼べないことにならないか」と論じられている。四方によれば学校化とは「学ぶというよりは自律的な行為、能力を奪い、それを教育に置き換えていくという学校の生産様式」とされている。

田中（2020）は、「脱学校化と学校化との間でせめぎ合うオルタナティブな学校」として、1980年代以降のグロックゼー学校が理念の急転換に踏み切り、転換の中で生じた脱学校化と学校化の緊張関係が、授業に影響したという仮説のもと、改革学校の限界があるとしている。しかしながら、イリイチの「脱学校論」を短絡的に「学校＝悪／教育＝善」という図式」という解釈で自由オルタナティブ学校にあてはめることはできない。むしろ、自由オルタナティブ学校は「自由の教育学」（*eine Pädagogik der Freiheit*）の過去の歴史を踏襲した新しい教育を世の中にもたらすことにより、すなわち教育そのものの相対化の契機となり、現代の学校の在り様に問題提起していると考えられる。そのようなものとして対象を捉え分析を行っていくこととしたい。

（3）方法的留意点の3番目は、自由オルタナティブ学校を、固定した理念や方法を適用する学校ではなく、自由オルタナティブ学校の主導者自らが規定するように、発展的相対性をもった「実験学校」として捉えるということである。こうした視点によって、教育における「自由」の意味の内実

が形成されている過程を明らかにしたい。

自由オルタナティブ学校が設立され始めたのと同時代の1974年、西ドイツにはヘンティッヒ (Hentig, H. v.) によりビーレフェルト実験学校 (Laborschule Bielefeld) が建設されている。ベルリンの自由学校の教師で学校設立にかかわったフォークト (Voigt, O. 1997) は、学校をカント (Kant, I.) の人間学の観点で「実験学校」(Experimentalschule) と呼んでいた。その実験学校という言葉には、ヘンティッヒらの近代的な実験学校の意味も含まれているが、カントのいう実験学校も念頭においている¹⁰。

石橋 (2007) は、カントの「実践的教育 (精神的教育)」における「自由に行為する存在者」に対する教育については、「教育者は教育の理念のもとに相手の意志確認、すなわち同意を必要とする」とし、子どもの意志確認を前提としてその意志を尊重した上で、教育を施すことにより「真に啓蒙されう」と説明している。ベルリン自由学校では児童をカントの「自由に行為する存在者」として捉えて教育を行っていると考えられ、ベルリン自由学校の「自由」がカントのいう「自由」を含んでいると理解できる。伝統的なドイツ哲学の思想を反映することで学校の正当性をうたえている。

市川 (2019) は、ヘンティッヒの「経験」を基軸としたカリキュラム研究の詳細な分析を行い、「ヘンティッヒは、『経験』という厳密な科学では捉えがたい概念をカリキュラムの中核に位置づけ、実践者の教育行為から出発することによって『経験』に肉薄することを試みた。」という結論を導き出している。ベルリン自由学校は、「経験の空間」

(Erfahrungsraum) と「発達の空間」(Entwicklungsraum) を提供することを目的とし、そうした場所で「子どもは人格のバランスをとるようになる」とし、ヘンティッヒ同様、「経験」に注目していたことがわかる。さらに市川は、ヘンティッヒの試みに可能性を見出し、「この可能性を日本の現在の状況に照らして『学校に不可欠な合理性と、『経験』を可能にするゆるやかな『あそび』をどのように同居させるかという矛盾したプロジェクトに絶えず挑戦することが求められるであろう」と課題を示唆している。ベルリン自由学校でも経験と発達において「陶冶」(Bildung) と「あそび」

(Spielraum) の関係を重視しているが、ベルリン自由学校や他の自由オルタナティブ学校では、既存の「学校」に「経験」と「あそび」を同居させるのではなくて、学校で自由に遊べる時間を多く設けて遊びを学習活動と結びつけることにより「経験」と「あそび」が同居可能な教育を成立させている発展的相対性をもった「学校」といえるだろう。

以下、本論では、まずベルリン自由学校もその成員である自由オルタナティブ学校連邦協会が示す教育における「自由」において分析を行ったのち、ベルリン自由学校の教育実践を分析してその教育における「自由」の意味を明らかにしたい。

II 自由オルタナティブ学校の「自由」

1 自由オルタナティブ学校の「自由」の概念

自由オルタナティブ学校連邦協会のヴァーパター・デーゼにおいて、「オルタナティブ学校は、動く自由、自然に発する言葉、自分で管理する時間、強い友情を築くことのような、子どもが子どものニーズを満たすことができる空間を創造する」ことを掲げ、自由オルタナティブ学校は自由な活動を通じて子どもが自分に必要な場所をつくることのできる学校だとしている。この「自由」の概念は、自由オルタナティブ学校をめぐる「70年代から80年代にかけて激しいイデオロギーの対立」の結果、構築されたものである。この対立は、公立学校に認められる「自由」とは如何なるものであるかについての伝統的考え方と自由オルタナティブ学校が提示するラディカルな考え方の間の理念的対立であった。クロイツベルク自由学校の閉鎖の経緯や、後述のベルリン自由学校の認可を巡るベルリン政府と学校とのやりとりが「イデオロギー対立」の凄まじさを物語っているといえよう。おそらくその当時の学校の教育が、「伝統に対する単なる反逆」や「拘束に対する放縦」と政府に受けとめられていたと推察できる。そして、自由オルタナティブ学校は、「反逆」や「放縦」をあらため、ニールの理念である「自由」の「ひとつの首尾一貫した哲学」を継承し独自の「自由」の概念を確立したといえよう。

自由オルタナティブ学校の「創設ファイル」(Gründungsmappe) は、自由オルタナティブ学校の基本概念を解説した文書である。その中に、ボルヒャートの論説「子どもは自由を学ぶことができる」(Kinder können Freiheit lernen, 2003) が掲載されており、学校の「自由」についての説明がある。以下、この資料に基づいて、自由オルタナティブ学校における自由の概念を検討する。なおこの資料は初等教育と中等教育のいずれにも言及している。

(1) 「子どもは自由を学ぶことができる」

ボルヒャートによれば、自由オルタナティブ学校は『自由な』という言葉通りに自由に管理するのではなくて、自由と自己責任 (Freiheit und Selbstverantwortung) を中心とした教育の場であるとされている。自由の実現は、自由と献身・思いやり、責任、制限、尊敬の関係の上に成り立つものと捉えられている。また、この自由の実現には学校における多くの分野の自由が関わっているとされる。たとえば、学習の組織形態や方法により、子どもの自主的な活動の自由が促進され、また、子どもたちが子どもたちからどのように学ぶかにより自由が実現されるという。そして、上掲の「創設ファイル」第1章「自由オルタナティブ学校の教育学」(Die Pädagogik der Freien Alternativeschulen) 第4節「子どもたちは自由を学ぶ」(Kinder können Freiheit lernen) の論説においては、子どもが自由を学ぶことができる10の分野が具体的に明示されている。以下、この文書により、どのような分野が想定され、それぞれの分野でどのような自由が保障され、どのように自由が学ばれるのかを見ておこう。

なお、自由オルタナティブ学校では「学年」や「学級」の括りにこだわらない学習形態をとる。本稿では、日本の学校に倣い、文脈に応じて初等教育段階の子どもを児童、学童、中等教育段階の子どもを生徒と表記する。また、低学年、高学年という語を用いるが、「〇年生から〇年生まで」というまとまりではなくて、年齢が低い、年齢が高いという意味である。自由オルタナティブ学校では、学習グループの年代を表現したいときには、「〇年生」とはわずかに「〇歳くらいのグループ」という。

① 異なる提案（アンゲボーテ, Angebote）の形式の授業：参加・不参加の決定

異なる提案（アンゲボーテ）の形式の授業のように、自由オルタナティブ学校では、多様な時間の範囲で大人の学習提案について参加する・しないという児童生徒の自由な決断を了承している。必修科目の授業の割合は学校によって異なっているが、子どもの自己調整能力に任せるようにしている。それには生徒の年齢が重要な役割を果たす。

田中（2020）は Angebot を「学習提供物」と訳出し、「学習提供物」とは「創設期から今日に至るまでのグロックゼーの慣用表現」であり、「教師たちによって準備される授業計画」と説明している。具体的には学校で教師と子どもが話し合いをして決める学習教材・計画であり、教師から子どもに一方的に与えられる学習教材ではなく、教師から子どもに提案され、子どもが決めるものであることに特徴がある。多様な学習教材・個別の学習計画があり、選択的であることから複数形で Angebote 「アンゲボーテ」と学校現場では呼ばれることが多い。幼児教育・保育の現場でも用いられることがある。本稿では以下、「提案（アンゲボーテ）」もしくは「提供物（アンゲボーテ）」と記す。

② 大人と大切なことを交渉する自由

子どもと大人が交渉するプロセスは自由オルタナティブ学校の主要な特徴で、学校の雰囲気を構成するという意味でも重要である。授業の内容、クラスや学校の規則、男子に対する女子の権利と女子に対する男子の権利、プレイルームの使用、学校と一緒に宿泊する頻度、修学旅行のお小遣いの額、授業の組織形態といった、授業や学校生活の多くの場面で、子どもと教師との交渉プロセスを経て決められることが重視されている。また、子どもたち同士の交渉も大切にされており、たとえば、幼い子どもと年上の子どもの間でも、バスケットボール場やサッカー場の利用時間の交渉や、掃除、片付け、料理など、誰がどの程度まで担当するのかといったことを交渉することが想定されている。

③ 自由な遊びの自由

休憩時間にだけ自由に遊べる他の一般的な学校とは異なり、自由オルタナティブ学校は自由遊びの時間が多くあり、学校生活ではそれが学校の日常になっている。その理由は、フリードリヒ・フォン・シラーの名言を引用して次のように示されている。「人間はまったく文字どおり人間であるときだけ遊んでいるので、彼が遊んでいるところだけで彼は真の人間なのです。」（訳：小栗 2003）

④ 衝動的な行動の自由

子どもの衝動性は想像力や喜びの表現であるから、あえて論じる必要はない。衝動的な行動は学校の学習とは直接の関係はないので、自由オルタナティブ学校では子どもの衝動的な活動を、深い教育的意味で利用しようとはしない。

⑤ 動く自由

子どもたちは頭だけでなく全身を使って動きながら学ぶ。レフ・トルストイは、学習プロセスのための動きの意義を意識し、ヤースヤナ・ポリャーナ学校¹¹で子どもたちに無条件に動く自由を与えた。マリア・モンテッソーリやセレスタン・フレネは学校で子どもが自由に動けるようにした。現代の生理学と心理学では、動く自由は学習を効果的にするのにとても重要だという見方である。子どもたちは何時間もじっとしていることに耐えられない。そして「子どもたちは動きの中で自分を表現しようとする」。動きの助けで、子どもは積極的に外の世界とつながる。動きの経験は、抽象的、認知的思考の試行である。知性の構造はすべての感覚と最大限の動きの自由を含む具体的な活動によってのみ形成できる。自由な動きの発達には、子どもの健全な身体的、心理的、認知的発達の前提条件である。また、感情のバランスは運動に関係がある。自由オルタナティブ学校には、これらの科学的知見を背景にして、自由遊びだけでなくすべてのほかの学習活動でも、子どもたちが動いて学ぶ多くの部屋がある。教室や屋外がそれに応じて設計されている。

⑥ 始終コントロールされない自由

自由オルタナティブ学校の児童生徒は常に教師の管理下にあるのではないということが、児童生徒に高く評価されている。生徒の信頼を得るという長年の経験は、信頼が悪用されることがないという確信をもたせ、教師を励ますものとなっている。

⑦ 少年少女が異性に邪魔されず、自分でいられる自由

ジェンダー・アイデンティティーの形成期には、少年少女は、時には同性だけで集まっている必要がある。自由オルタナティブ学校では、男子生徒・女子生徒が自由に使える部屋が用意されている。

男子生徒・女子生徒が同性で集まるということに関して筆者が補足するが、それは自由オルタナティブ学校がジェンダーバイアスを意味しているということではない。それとは反対に、トランスジェンダーをありのままに認め、生徒が出生時に割り当てられた性別には関係なく、自分の思う性別に従い「自分自身の中にいること」が尊重される学校である。学校では生徒が、男子生徒のグループにいたいのであれば男子生徒と行動を共にし、女子生徒のグループにいたいのであれば女子生徒と一緒にいられるということを認めている学校である。

自由オルタナティブ学校では10歳頃までは、男子・女子が分かれずに一緒に遊んだり学習したりしていることがよくある。10代になると男子・女子のグループに分かれていることがほとんどで、学習もそのグループで行われる。この時期には落ち着いて座学ができるようになる。そうした男

子のグループに「女子」が入っていたり、女子のグループに「男子」が一緒にいても、学校では問題視されず、教師も男女に分かれることを強要しない。本来、子どものいる場所を指定しない学校であるため、ジェンダーバイアスが顕在しにくい学校といえる。

⑧ 教師を公然と批判する自由

教師を批判する機会が多い。児童生徒は自分の自由が過度に制限されないように警戒しており、過度に制限されていると思うときには公然と抗議する。自由オルタナティブ学校では、生徒が授業の質を批判的に批評したりする。教師は生徒とのかかわりにおいて批判的な意見を聞かなければならない。

⑨ 部屋をデザインする自由

自由オルタナティブ学校の児童生徒は自分で部屋をデザインしていいことになっている。訪問者が驚くようなデザインや、味のある逸品のデザインになることもある。

⑩ 異なる提案（アンゲボーテ）の自由な選択

プロジェクト学習、ワーキンググループ、講座などにおいては、児童生徒が学習テーマを自由に選択できることになっている。

（2）自由を実現するための学校の取り組み

ボルヒャートによれば、自由を実現するために、自由オルタナティブ学校が取り組んでいることは次のようなことである。

子どもや教師が社会性をもってかかわることで相互の調整を行い、子どもと大人が地位や身分にかかわらず形式ばらないコミュニケーションをとることで、子どもに親近感や安心感をもたせる。児童生徒数と教師の数が少ない小規模の学校で、教師がすべての児童生徒についてどのような学習を好んでいるかを把握する。ライナー・ヴィンケル¹²が学校を「ファミリー・グルーピング（家族集団）」¹³と呼んだように、共に生活することで、家庭生活のポジティブな要素に結びつくとされているが、リビングルームのような家庭的な部屋を設置する。

生徒の興味・関心に方向づけられた学習を行い、生産的な思考を促進するために、アクティブ・ラーニングの学習形態を取り入れ、子どもが能動的に可能な範囲で知識・技能・能力を身につけられるようにする。興味・関心をもった学習すなわち範例学習¹⁴では、作業のような雰囲気です・読・書・算を含む学習活動を展開する。モンテッソーリ教育の教材が用いられることもある。また、学習形態として「学習の社会的形態」（Sozialformen des Lernens）を実践している。教師のサポートのある個別学習、教師のサポートのない個別学習、パートナー学習、小グループ学習、プロジェクト学習¹⁵、児童の朝の会、生徒の合同ディスカッション、時には男子生徒・女子生徒に分かれて行われる授業プログラム（Unterrichtsangebote）などが、学習の社会的形態にあたる。

自由オルタナティブ学校における子どもの自由とは、自分で学ぶ方法を見つけることであり、子どもたちが既に幼いころから身につけてきた学習プロセスに持ち込むことで

ある。教師の学習の提案（アンゲボーテ）に参加するかしないか、どの子が一番算数を手伝ってくれるか、プロジェクトに加わるか、プロジェクトには友達も参加しているか、もっと盛り上がるようなテーマのほうがいいかもしれない、というような問いを、自由オルタナティブ学校の子どもたちは一年生のときからしている。もちろん低学年の子どもたちがこれらの問いに意識的に答えを見つけることはなく、むしろ食欲に衝動的な思いつきや興味・関心を追求する。年齢が上がるにつれて生徒は学習に対する意識を高めていく。生徒はほかの人からのサポートを見つける。小さい子は大きい子の学習を見てどのような作業が大切かを覚える。どのような学習環境が必要かを見つけ、課題にはどのくらいの時間がかかるのか、どのように作業の成果をコントロールできるのかを学ぶ。若者も子どもと同様に学習プロセスを身につけるが、問いやレベルは異なっている。この年齢の若者と大人の会話にみられる質問として例えば、私はどのようなタイプの学習者ですか（視覚的学習か聴覚的学習か、計画的かそうでないかなど）というものがある。質問が効果的な学習技術に関連づけられていく。そして若者は自分の知識、技能、能力について現実的な見方ができる。

教師は提供物（アンゲボーテ）を準備、子どもと一緒にルールを決めて、必要に応じてそれを実行する。子どもたちが自分で解決できないことを、葛藤を仲立ちして助ける。しかし、重要なのは教師がしないことである。教師は子どもたちに対して支配的な立場ではなく、むしろ控え目で、成績をつけず、落第もさせない。教師は子どもが必要とするときにそこにいるのである。

ゲロルド・ショルツ¹⁶によれば、自由オルタナティブ学校の学習プロセスは、子どもたちの学習の新たな観点を切り拓いたとされている。子どもたちの間の学習プロセスの範囲では、教師が意図した学習と組織化された学習が、著しく相対化している。子どもたちの学習プロセスは、子どもたちの互いのマナーや、ほかの多くの分野すなわち、一緒にいると気分が良くなる、公平と礼儀、賞賛と批判、慰めと助け、忠告と指示、専門知識、プロジェクトの基本スキルの習得、一緒に研究する、構築する、見て学ぶ、大人との境界線、遊びから学ぶ等々に関係しているとされる。子どもたちと大人たちの間の非対称な状況ではなくて対等な関係である場合に、これらの学習プロセスは特に効果的である。

自由オルタナティブ学校は社会的学習を重視し、多くの時間をあてている。ポジティブな社会環境では知識、技能、能力の発達も実にうまくいく。

自由オルタナティブ学校では、成績表を授与したり教育の成果を数値化したりしない。そのかわりに、子どもと保護者との懇談を行い、専門家による証明書のように、子どもに年次書簡を渡すようにしている。

自由は、自己の責任と他者に対する責任が同等である場合にのみ可能である。ほとんどの学校では、児童生徒が責任を負う意欲と能力が過小評価されている。生徒は大人に率いられている。個人としてもコミュニティとしても、児童生

徒にはほとんどの学校の日常生活の中で、自分やほかの人々にとって本当に重要な決定を行うことを練習する機会がある。自由オルタナティヴ学校は、自由の教育学、安全と責任を実践すること、基礎学校の学齢の児童には機会を与え、自分で責任の一部を引き受け、圧倒されることなく、自分の学習プロセスに加えることが可能であることを示している。大人だけでなく子どもも課題をもち成長する。

2 自由オルタナティヴ学校の「自由」の特質

以上が自由オルタナティヴ学校における子どものための「自由」の教育の取り組みについての概要であり、初等教育および中等教育の期間を対象としている。それぞれの学校で条件は異なるものの、共通概念である「自由」を子どもが学ぶことができるように教育が実践されている。そして、「自由」の教育を実現するために、教師・教育者の在り方や、教育方法や内容、学校そのものがデザインされている。また、それらの学校の教育理念は、過去の偉大な哲学者、教育学者、教育実践家、精神分析、心理学など、子どもの教育、子どもの成長や発達に関する幅広い分野の考えに基づくものである。それらの考えをもとに、子どもの教育はどうあるべきかをとらえ、適切とみなされる考えを教育実践に応用し、教育を包括的に多方面からデザインしようとするものである。

自由オルタナティヴ学校は、ベルリン自由学校のようにキンダーラーデンから派生して基礎学校として始められた学校が数多くある。その中で、教育を中等教育へ拡充させ総合制学校に移行する学校もある。自由オルタナティヴ学校運動は単に学校数や児童生徒数を増やしているだけではなく、その教育理念を初等教育から中等教育へと広げた実践を行うようになっている。学校によっては就学前教育も含まれ、就学前教育・初等教育・中等教育を網羅する一貫教育の学校となっている。また、学童保育の機能も含まれ、子どもが長時間で過ごしていても無理のない学校だといえる。

自由オルタナティヴ学校連邦協会のベルリン宣言において、「自由オルタナティヴ学校はインクルーシブな学びと生活の場である。ここでは子ども、若者、大人には自己決定と擁護される同じ権利がある。関係者全員のニーズは等しく尊重される」という文言がある。この宣言からもわかるように、自由オルタナティヴ学校は、子どもや大人が互いの多様性を認め合うインクルーシブ教育の学校であることが宣明されている。

III ベルリン自由学校

1 ベルリン自由学校の成り立ち

1977年、キンダーラーデン (Kinderladen) に勤める4人の母親が、ニールのサマーヒルに着想を得て、反権威主義の教育思想に基づきベルリンに設立した学校である。その母親らは、フランクフルト自由学校や、個人的な知り合いを介してモニカ・ザイファート (Monika Seifert) や、ハノーファーのグロックゼー学校と連絡をとっていた。

ザイファートは社会学者・教育者で、「反権威主義キンダーラーデンの母」(Mutter der antiautoritären Kinderläden) と、呼ばれた人物である¹⁷。1967年に他の親とともに幼児教育・保育施設「子ども学校」(Kinderschule) をフランクフルトに開設しているが、後に「最初のキンダーラーデン」と呼ばれるようになった学校である。そして、この学校はフランクフルト自由学校の設立につながった幼児教育の施設である。

「子ども学校」開設の翌年、1968年にキンダーラーデンという用語が世の中で使われ始めるとともに、キンダーラーデン運動が西ドイツ各地に広まっていた。

このベルリン親のイニシアティヴの学校は、キンダーラーデンの中に設置され、学校運営も母親らが保育の仕事をしながら行った。1978年に学校のコンセプトが作成された。1979年、その学校のコンセプトには、私立学校設置の認可のための、「特別な教育上の利益」¹⁸があると法律上認められた。そして、学校は「テンペルホーフ自由学校」(Freie Schule Tempelhof) としてウーファ (UFA)¹⁹に設置された。その当時の西ベルリン教育大臣ラシュ (Walter Rasch) はこのイニシアティヴ学校に好意的で期限付きの仮の労働許可証を発行した。しかし、学校は開校初日から教育委員会が繰り返し長時間の視察に訪れ、一年後には学校のコンセプトとは正反対の条件を要求してきた。その条件とは、授業時間と休憩時間を区切ること、成績や評価をつけること、時間割を定めること、有資格者の教師をその教科にあてることであった。

1981年にラウリー (Hanna-Renate Laurien) が西ベルリンの教育大臣に就任し、半年後には学校の閉鎖をほめめかし、学校が正式な条件を満たしていないという理由で労働許可が取り下げられた。下院の教育委員会での聴聞会と上院議員側の協議の再開の後、1983年11月に学校は暫定的に認可され、「特別な教育上の利益」があると再び認められた。学校の教育内容を巡って教育委員会と対立し、1985年には学校の暫定的な認可が取り消され学童保育施設としての運営となった。

1987年にかけて自由民主党の議員ファビク (Wolfgang Fabig)、大学教授フォーゲル (Johann Peter Vogel)、グロックゼー学校のイリエン教授らが、ラウリー教育大臣に対して、自由学校の業務や教育原理・教育実践が信頼できるものであることを説明した。ファビクはリベラル派の国会議員で、フォーゲルは私立学校法の専門家で、イリエンはグロックゼー学校の教師である。後にイリエンはグロックゼー学校の「学びのサポート (学術支援)」(Wissenschaftlich Begleitung) に関して教師らを統率するようになった人物である。

3人はラウリーに幾度か接触を試みた後、1時間半におよぶ会談にこぎつけた。その後、学校行政が大臣の決定を実行に移すのに9か月を要した。フォークトによれば、ラウリーの個人顧問とフォークトとの「密談」(Geheimtreffen) を行った直後に学校の承認が実行に移されたという。

その結果、1988年度に学校は暫定的な認可を受けた。そ

れから2年後の1990年11月6日に、西ベルリン教育大臣
フォルホルツ (Sybille Volkholz) により正式な認可を受け、
「登録協会ベルリン自由学校 (Freie Schule in Berlin e.V.)」と
して学校を再開した。1997年には、私立学校法における財
務上の請求権を得た。この資金援助により、校舎のリフォー
ムが行われ、校舎の壁画や落書きが消された。

ここで、「学びのサポート (学術支援)」について補足して
おく。一般的に「学術支援」とは高等教育機関の研究活動が
円滑に行われるための多方面からの支援を意味し日本の大
学でも行われている。グロックゼー学校の「学びのサポート
(学術支援)」とは教師が児童生徒の学びを必要に応じて助
けることで、学びの主体は児童生徒であるため、教師が過度
に干渉しない、主導的にならないことも重要な役割である。

そして、グロックゼー学校の教育は、教師と個々の子ども
が徹底的に話し合う、議論するという手法に特徴があり、こ
れはバリント・グループの精神分析に依拠しているともい
われる (Ziche, 1978)。「徹底的」、「議論」というと強い語調
であるが、教師が支援者という立場で子どもが納得するま
で一緒に話し合うという意味である。ベルリン自由学校で
も、児童と教師の言語によるコミュニケーションをよくと
り、教師が子どもの話をよく聞いている。

バリント・グループとは「バリント方式の医療面接法が可
能になるための訓練グループ」であり、「個々の患者を正し
く、より深く理解するためには、患者を身体面、心理面、社
会面を含めた全人 (whole person) としてとらえ、患者への
中途半端な助言や指導よりも開かれた姿勢での傾聴
(listening) の役割を強調」している医療面接法である (永
田 2015)。

また、バリントは「曇りのない鏡として患者の内面を映し
出すためには、言語化過程が欠かせない。」と述べ、「内面を
意識できること、言葉を自分の心に取り入れられること、対
等な双方向的なコミュニケーションが可能であること、意
識化や直面化できるだけの自我の能力ともつながっている」
(橋本 2017) とされている。

教師と対話するというコミュニケーションを通して児童の
認知発達を促すという方法が、ベルリン自由学校の教育の
特徴の一つである。そのためには、児童と教師が十分に対話
できる環境が整っていることが必要である。

2 ベルリン自由学校の教育

ベルリン自由学校は1989年11月に「自由学校における
学校生活の組織」(Zur Organisation des Schulalltags in der Freie
Schule) という、コンセプトを説明する文書を作成し、1990
年の学校の再開に向けてこの学校の在り方を表明している。
学校は、テンペルホーフ学校の閉鎖を教訓に、この文書の冒
頭に、「ベルリンの基礎学校で要求されている成果と同等の
実績を、わが校でも6年後の児童に保証する」と記載し、卒
業生に基礎学校卒業生と同じような学力をつけさせること
を約束している。過去の閉鎖について、「大臣:『自由学校ベ
ルリン』は閉鎖しなければならない。学校では、正しい文を

書ける子供が一人もいなかった。」「(資料4)」という見出しで
新聞記事にされた苦い経験があった。その反省も込められ
ていると考えられる。

(1) オルタナティヴ学校としてのベルリン自由学校

文書では、学校を再開する理由は、「成長期に大人の要求
を押し付けるような主流の授業とは反対に、徐々に拡大す
る子どもの理解に注意深く提案することが必要なだけだ。
包括的代替案 (übergreifende Alternative) の獲得を目指してい
る。」²⁰ とある。教師から児童へ一方的に教えるというよう
な一般的に学校教育で行われている一斉授業ではなくて、
子どものニーズに合わせて子どもの理解力を深める手助け
をするような教育を行っていく、一般的な学校に代わる学
校づくりをするという意味である。そして、「成長期の子ど
もは、周囲の大人と交流し、世界に参加し始める。希望と目
的をもち、開かれた試みが行われるようになり、自分の世界
を舵取りし、自分の道を見つけるようになる。」とあり、児
童が主体的に学校の教師とかわることで成長・発達する
という意味であり、教師は児童を支援する立場であることを
を明らかにしている。

(2) 認知発達の観点による教育

ベルリン自由学校の教育は「認知発達 (kognitiven
Entwicklung)」の観点にもとづいて、学校生活、学習活動が
行われる。学校が意味する認知発達とは「子どもによって、
その子どもの人格の発達が継続される、あるいは繰り返し
追加されることである」とされ、子どもは自分で人格を発達
させる存在であり、何事も子どもの人格の発達を促す要素
になりうるという考えである。具体的には、人間関係、他者
とのかわりという子どもの経験を基にして学校生活や学
習活動を展開するという姿勢である。

また、「学校で他の子どもたちと知り合う過程で課題に直
面する。年長の子どもや大人の間で、彼らの知識、技術、経
験、大人としての態度に方向づける」とし、学校の教育活動
で共同作業をしたり、児童と教師が率直に向き合うことで、
人とのかわりからの緊張感や透明性が維持され教育が効
果的になるとされる。ベルリン自由学校では児童の発話を
教師が制止することはあまり見られない。授業やグループ
学習の途中であっても、児童が何か言えば、その話を教師が
聞いて子どもの納得がいくまで対話する。

ベルリンの自由学校は、1990年の学校の再開に向けてグロ
ックゼー学校と教師交流 (Lehreraustausch) を行い「学びの
サポート (学術支援)」の教育方法を取り入れた。教師交流
とは、学校の教師が別の学校を訪れて教育活動を行ったり
教師同士で情報交換をして、教育の向上を図る目的のシス
テムであり、一般の教育現場でも行われる。自由オルタナ
ティヴ学校では新規の学校の運営や教育内容の充実のために、
教師交流がよく行われ、複数の学校づくりを手がける教師
もいる。自由オルタナティヴ学校は原則的に一般の学校に
あるような「学級」、「担任」という括りがなく、次に述べる
が、学校全体の教師のチームで教育を行うため、他校の教師
が比較的教師のチームに加わりやすいといえる。そのよう

な学校間の協力の在り方も、自由オルタナティブ学校の共通基盤の構築を担ってきたといえる。

（３）教育体制としてのチーム

ベルリン自由学校の教師はチームで教育を行う。チームとは、「教職員の協働体制」のことであり、教職員全体で学校の児童全員の教育をするという意味である。

前原（2017）によれば、ドイツの「学校におけるチーム（Team in Schule）」は二つに大別されており、一つは「教員による相互の協働」、もう一つは「教員以外の職種を交えた協働」であり、ベルリン自由学校のチームは後者にあたる。

1989年度には40人の児童の教育を、教師（Lehrer）4人、教育士（Erzieher）4人、教育実習生（Erzieher-Praktikantin）1人の9人体制で行っていた。教師の中に、教育委員会に対応するための責任担当が1名、事務職員を兼務する者が1名いたが、通常は教師の仕事をしていた。校長や教頭といった管理職は置かないことになっている。1995年度²¹には49人の児童が在籍し、教師、教育士、調理師、臨時職員、教育実習生ら16人の体制であった。2018年度には職人、料理人、音楽家、FSJ（Freiwillige Soziale Jahr 社会福祉奉仕活動）の学生、教育実習生を含んでいる。基本的には教師と教育士の8名が中心チームとなり40～50人の児童の教育が行われている。

自由オルタナティブ学校では、教師、教育士、保護者のほかに、教育に携わるチームのメンバーをティーマー（Teamer）とも呼ぶことがある。

放課後、週に1、2回程度、教職員によるチームミーティングが行われる。子どものグループや学習内容、作業内容、教員と子どもの相互理解などについて、それぞれの議題に関係する教員が集まってミーティングが行われる。

ミーティングの時間に、必要に応じて教員と親との個人懇談が行われることがある。教師から親に面談を求めることもあれば、親から教員に求めることもある。必ず年に一度は親との個人懇談が行われる。そのほかに毎月「親の夕べ（保護者会）」が開催され、学校生活について教員と親の話し合いがもたれる。懇談や「親の夕べ」での親からの質問や会議の内容は記録され、以下の2つの観点でまとめられ、以降の教育の活動に役立てられる。

1. 子ども一人ひとりの一年間の発達・子どもの発達にかかわりがあること・子どもの学習の記録と検証。
2. 年間の作業報告書・継続して行われる特別なプロジェクトとその進捗状況の記録。

教職員の役割として特徴的なのが、必要に応じて子どもの遊びにも教職員がかかわることになっていることである。ベルリン自由学校では「遊び」も大切な教育内容とされているが、子ども同士が遊ぶだけでなく、教師が子どもと一緒に遊ぶことがよくある。例えば、ボードゲームをしたり、おしゃべりに加わったり、サッカーをしたりする。教師が学びをサポートすることはもちろんのこと、学習を越えた人間関係を子どもとの間に築くために、遊びが欠かせない要素となっている。遊びを通じて、学習するときにはみられない子

どもの様子を知ることができる。

（４）学校の施設

学校の校舎には、1995年度には学習室、理科室、技術室、音楽室、図工室、フォトラボ、映画室、が設けてあった。各教室は6人ないし10人までの児童と一緒に作業できる広さである。演劇の舞台に活用できる部屋もある。2018年の時点ではソーシャルゲームができる部屋も設けてある。

ベルリン自由学校はグロックゼー学校を模して、学校の校舎内部の壁画、工房（技術室）・図工室、ロフトのある部屋、ソファのある部屋などを備え、インテリアにも工夫を凝らしている。壁画に関しては、絵を描く・塗るという行為が、座った姿勢で机に向かって行われることに限られるのではなく、立ったままで、動きながらなど、様々な姿勢や動作でもできる活動だという意味が込められている。（資料5-1）（資料5-2）

屋外では、ウーファ管理の園庭や「子ども牧場」（Kinderbauernhof）が利用でき、サッカーをして遊んだり、木登りをしたり、ポニーを借りて乗馬したり、屋外での活動もできる。幼稚園を終えて学校に入学したばかりの児童は、砂場遊びや水遊びなど園児だった頃の遊び方をする子どももいるが、そうした幼児ならではの遊びも次第に小学生がよく行うような遊びに変わっていく。教師から遊び方や遊びそのものを指図することはない。学校では低学年の児童が木に登ったり動物とふれあう姿がよく見られる。

週一回、隣接する基礎学校の体育館を使用できるようになっている。そのほかに、ベルリンの博物館の見学や、地元の施設などが広く活用される。たとえば、博物館のほかに夏場には公共のプールに行き水泳をしたり、冬場はスケートリンクに行きスケートをしたり、2月にはベルリン国際映画祭の教育的な内容の作品を鑑賞しに出かけたりする。全校児童が50人前後と小規模な学校で校舎は広くなく、学校外の施設を活用できるように工夫している。学校の外に出かけ、学校にはない物事を見聞することで、社会学習や範例学習のテーマにつなげるねらいもある。

（５）学校生活について

ベルリン自由学校には公立学校にあるような時間割がない。それは、時間割という枠組みに従うに値する発達段階に、児童が完全に達していないと考えるからだ。また、時間割がないかわりに、児童に対して教師が自由学校の特別な働きかけを行う、というプロセスの結果が、基礎学校の時間割に相当するとしている。時間割や綿密な授業計画があってもその通りに授業や学習が進むとは限らないと考えるからである。

時間割もなく、時間を知らせるチャイムのような合図もない。授業やグループ学習を始めるときには、教師が参加する児童に声をかけたり、児童同士で声をかけ合ったりして集合を促す。教師が大声で号令をかけて集めるということはしない。児童の自己調整能力を養うために、あえて時間を区切らないようにしている。ただし、学校生活には大まかな日程が組んである（表1）。その日程は、岡田・三輪（1996）

で報告されている1970年当時のキンダーラーデンの一日の流れに類似している。それは、10時登園・13時昼食・17時降園という、昼食の時間で区切っただけの大まかな流れである。

(表1) ベルリン自由学校 日程

8時半～	登校	①
9時～10時	朝食	②
10時～13時	コアタイム	③
13時～	昼食	④
～16時	コアタイム	③
16時～	下校	⑤
17時	完全下校	

Tagesblauf (Freie Schule in Berlin e.V.)

をもとに筆者作成

①登校

登校の時間には学校の職員2名が食堂で朝食の準備をする。ドイツの児童は学校や幼稚園で「2番目の朝食」(zweiten Frühstück)をとる習慣がある。学校では自宅から持参した軽食を各自教室でとる場合が多いが、この学校では児童が食堂に集まって朝食をとる。この時間に児童は職員を手伝ったり、読書をしたり、音楽を聴いたり、おしゃべりしたり、好きなことをする。

②朝食

児童は一緒に朝食をとりながら、会話したり、情報交換したり、その日にやりたいことの打ち合わせをしたりする。自由オルタナティブ学校には、子どもが自分で決めた学習の予定を一覧できるように、子どもに模造紙に書かせて壁に貼り出している学校もある。

③コアタイム (Kernzeit)

子ども同士または大人と打ち合わせて、遊び、作業、絵画、筆記、学習、読み聞かせなどの活動をする。

水曜日、午前のコアタイムの時間にはプールに行き水泳をする。冬にはスケートリンクに行く。

金曜日、14:30～16:00には、近隣の小学校の体育館に行き体育をする。

④昼食

昼食は料理人が学校の食堂に出向いて調理する。日替わりの料理が出る。ワンプレートランチで食べられる量を盛りつけてもらう。給仕の手伝いには保護者が入ることがある。昼食を終えるとコアタイムの活動を再開する。

⑤下校

16:00にコアタイムが終わり、17:00に完全下校である。保護者が迎えに来たり、友達と一緒に下校する児童もいる。

水曜日は14:30に完全下校で、放課後は教職員の長時間のミーティングの時間にあてられる。

3 コアタイムにおける自由な教育の実践

ベルリン自由学校のカリキュラムの特徴の一つがコアタイムに行われる学習活動である。コアタイムは昼食を挟ん

で午前・午後という大まかな枠組みの時間帯のことである。ベルリン自由学校ではコアタイムに、子どもの自由な活動と教師の指導による学習活動が行われる。学習における基本計画のコア領域は、国語(ドイツ語)・英語・算数の3科目であり、6年間の学習で7年生の基本計画の要求に応えるようにしている。

基本計画の他の領域については、学校は規範を作成しておらず、子どもが特に興味をもっている分野を学校の作業に取り入れることにしている。子どもの多様な興味から適切な活動分野に目を向けさせるために、教師はすべての子どもに対して、子どもらが計画や予定に入れていなかった学習や活動についても十分に提案することになっている。

(1) コア領域の学習

ベルリン自由学校では、国語・英語・算数をコア領域の科目に位置づけている。「子どもは通常、読・書・算(Lesen, Schreiben, Rechnen)いわゆる文化技術を習得するための最初の一步を踏み出し、継続したいと熱望するようになる」とし、児童の自発的な主体性があることを前提に「教師は文化技術の長期的基本的な領域」の指導に取り組むことになる。児童が興味・関心をもつと集中力が高まり、自分のやり方で早く習得するようになるという考えのもと学習指導する。

学校ではグループ学習が原則で、児童1人に個別指導することもあれば、2、3人のグループや7、8人のグループで学習し、年齢や性別にこだわらないグループで、興味・関心のある対象が同じ児童でグループを作り児童の相互関係からも学び合えるグループ作りをしている。たいていはいつも一緒に遊んでいる児童のグループになっているが、学習の進度に合わせて教師が児童を集める場合もある。教師にもほかの児童にも頼らずに独習してもよい。

何らかの理由でグループ学習に加わらない場合は、加わらなくてもよい。学校では児童は誰とでも一緒にいてよい、独りでいてもよいことになっており、複数人でいても独りでいても興味・関心のあることをすることになっている。読書が好きな児童は読書を続けてよい。楽器を演奏したい児童は演奏し続けてよい。絵を描きたい児童は絵を描いてよいことになっている。学習中に苛立ちといった態度など、児童に限界のような状態がみられるときに、教師は、そうした行動に理由があるのか、学習のつまずきがあるのかなど、多方面から原因を調査するようにしている。

教室は、国語・英語・算数・理科・図画工作・音楽といった科目ごとに教師に部屋が割り当てられており、児童は授業を受けたり学習するときにはその「先生」の部屋に集まることになっている。児童は黒板を使った授業を受けることもあれば、テーブルを囲んで学習することもある。

(2) 学びのプロセス

教材には「教科書」を使用しないかわりに、児童が学習に集中できるように、ノンフィクションの書物や模型などを学習教材として使用することもある。また、範例学習も行われている。テンペルホーフ自由学校の教育実践においても、様々な展覧会を訪れることにより児童らが「古代エジプト」

に興味をもち始め、歴史のテーマ学習に発展していった経緯が見られた。児童の興味・関心から派生した学習に応じて、教師の行動が決められていくとしている。ベルリン博物館やその他の公的施設も提案（アングボーテ）として活用される。

学校は、範例学習のよく知られた原理に対応しているが、その中で重視しているのが、学習のプロセスである。「プロセスで獲得した知識やスキルに加えて、プロセスそのものが注目される」すなわち「主題が意味をもって展開される方法『学ぶこと（Das Lernen lernen）』』であると述べられている。

1970年頃の西ドイツでは、教育改革論議におけるキーワード「学ぶこと（Lernen lernen）」という言葉が、ドイツ教育審議会の提言（die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats）で全国的に受け入れられた。そして、この概念は学び直す可能性として生涯学習に通じると理解されるようになっていく。

学習のプロセスは、子どもの疑問や意思から始められる。グループ内で、物事について子どもたちは異なるアプローチをしたり歩み寄りしたりしながら、常に軌道修正し、調べる過程で物事を可視化したり再構成したりする。

学習のプロセスの成果は、一つは「正確に言葉で表現すること（genau zu formulieren）」、もう一つは「書き記す（綴ること（schriftlich niederzulegen）」）であるとされている。グループ学習では児童一人ひとりが発言して説明したり、ノートや紙に文章を書く活動が多い。

授業は、教科書がないせいもあり、児童らが集中できる長さの時間で行われるために、児童は先生の話をよく聞いている。少人数のグループの授業なので、児童が口を挟んでも、教師は児童の言葉を汲み上げて、グループ内のほかの児童と共に考える活動を取り入れたりする。授業もグループ学習も長時間ではないが、コアタイムの間に自分のやりたいことをやったり学んだりを繰り返している。黒板を使った授業もあれば、教師とテーブルを囲んだ学習もある。

（3）教師の役割

学校では児童が教師を「〇〇先生」とは呼ばずに、友達同士のように名前か愛称で呼ぶ。児童と教師が対等の立場になることで、児童は、子ども同士で話すほかに、教師と議論したり、教師に提案や要求を伝えてよいことになっている。児童の提案や要求を聞くことで教師は児童に必要なことを知ることができ、教師が児童を援助することができる。そうすることにより、児童の考え方の内容や方法が発展し強化されると考えるからである。（資料6-1）（資料6-2）

学校では教師が大声で児童を呼んだり、怒鳴ったりする姿は見られない。用事のある児童が園庭にいたとすると、教師が児童のところまで歩いていき用件を伝えるという風である。子ども同士でトラブルがあった場合には、各々の子どもの言い分は聞いても、教師が仲裁に入ったり仲直りさせることはなく、子ども同士で解決させるようにしている。もっとも、普段は仲の良い児童と一緒にいる、あるいは、独り

でやりたい活動をしているので、大事に至るような争いごとはあまり起こらないようだ。

ベルリン自由学校では、平均して教員1人に児童5、6人という手厚い体制がとられている。そのために、児童へのきめ細かい配慮も可能である。1995年度にはてんかんをもつ低学年の児童が在籍していたが、目の届くところに教師1人が必ずついていく。児童が薬を飲みたがらないときには、飲んでもらえるよう、時間はかかっても薬を飲んでもらえるように教師が粘り強くお願いしていた。頭ごなしに強要はしない。

また、ボスニア・ヘルツェゴヴィナ紛争の影響で、クロアチアから移住してきた高学年の児童が在籍していた。ドイツ語を話すものの完璧ではなかったが、友達といつも一緒にいた。学校では児童の会話に教師が加わることもあり、児童から教師に気軽に話しかけることもある。その児童が、教師に何か伝えたくてドイツ語で話そうとしたときにうまく言えなかったことがあった。そういう場合には教師が児童が何を伝えたいか理解して、「ドイツ語ではこういうんだよ」と正しい言い方を言って聞かせて、児童に何度かリピートして正しく言えるように指導をしていた。2月にはベルリン国際映画祭で「ベルマ」（Belma）²²というバルカン半島の紛争に翻弄される10代の女の子の物語を鑑賞しに行ったりもした。そうした児童の境遇を理解する教育活動が行われていた。

4 ベルリン自由学校の児童の進路と財務

ベルリン自由学校は、1990年に学校の認可を受けたものの、1996年までは公的な財政支援を受けられなかった。ベルリン自由学校の教師で長年学校の事務を務め、2009年からは自由オルタナティヴ学校連邦協会の事務所で働いていたドライス（Dreis, S.）が、1997年発行の「ベルリン自由学校 18周年記念誌」（Einblicke in 18 Jahre; Freie Schule in Berlin e.V.; ...volljährig?）に寄せた手記では、学校に入学・卒業する児童が少しずつではあるが着実に増えているということが報告されており、学校に理解を示す親が徐々に増えていることがわかる。その反面、財政面では学校運営に苦慮していたことがうかがえる。その理由は、行政の理解が長い間得られなかったためであった。1990年の学校の認可の前にも学校の運営費を工面するのに苦労しており、そうした状態が1997年まで続いていたのである。その手記の一部をもとに学校の置かれていた状況を以下に記す。

（1）ベルリン自由学校の児童

学校創設の1979年から1996年までに、152名の児童が在籍したが、そのうち43名は他の学校からの転校生であった。152名の児童のうち33名は6年生を終えるまでにほかの学校へ転校した。ベルリンの他の基礎学校に転校が23名、ギムナジウムに編入（飛び級）が1名、ドイツ西部に移住が5名、外国に移住が4名となっている。

卒業した70名のうち、18名がギムナジウムに、52名が総合制学校に進学した。中等教育を修了した後、上級学校に

進学する者もあり、普通に社会人になり、家庭をもった者²³もいる。

1996年の時点では、広告を出していないのもかわらず、毎年、入学や転入の問い合わせが増加傾向にあり、約50件にのぼっている。20～30件が入学の問い合わせ、残りが転入の問い合わせである。

(2) 財務状況と保護者の協力

1979年に、基本法における「特別な教育上の利益」が認定され私立学校として認可されているが、学校が国の補助金の条件を満たしていなかったことと、ベルリン政府の予算財源がなかったことで、創立から18年間は公的な財政支援が受けられずにいた。仮に補助金が出ていたとしても、非政府系の学校に対する国の補助金は、学校経費の一部が賄えるに過ぎないため、いずれにせよ、学校側で運営費を工面しなければならなかった。主に保護者やそのほかの団体や個人からの寄付金で学校を運営してきた。

1996年には、児童一人あたりの学費（平均月額215ドイツマルク）を親に負担してもらい、残りの必要経費は寄付で賄っていた。ベルリン自由学校では、学校経費に18年間で約2,200,000ドイツマルクを使ったが、年間児童一人あたり約3,500ドイツマルクを使ったことになる。この額は、「1997年のドイツ経済研究所(DIW)の試算で一般的な学校の生徒一人にかかる年間の費用6,708ドイツマルク」²⁴および「1995年の私立学校協会の試算で都市部の小学校に通う児童生徒への（校舎などを除いた）年間の投資費用10,000ドイツマルク」に比べると少ない額で、「節約」をしてきたとドライスは書き記している。学校の常勤職員には月額2,000～2,600ドイツマルクが賃金として支給されていた。

現在は、学校の運営費は国からの補助金、保護者からの寄付金、その他からの寄付金によって賄われている。親が負担する学校の教育費は学費（Schulgeld）と学童保育費（Hortkostenbeteiligung）を合わせた費用である。

2017年度には、児童一人あたりの学費は月額で60～290ユーロとなっており、世帯収入（両親の収入22,500ユーロ未満～52,000ユーロ以上）と子どもの数（基準額に対して第1子は100%、第2子は80%、第3子は60%）に応じて段階的に設定されている（表2）。基準額は学費の最低額を示すもので、実際の額は学校と保護者が協議の上決定される。兄弟姉妹の減額のほかに期間を限定した減額も許可される場合がある。

（表2）学費の基準額 児童一人当たりの月額（2017年8月1日から）

年間収入 (単位：ユーロ)	学費月額 (単位：ユーロ)		
	第1子 (100%)	第2子 (80%)	第3子 (60%)
22,500未満	100	80	60
28,000未満	120	96	72
34,000未満	140	112	84
40,000未満	160	128	96
46,000未満	190	152	114
52,000未満	240	192	144
52,000以上	290	232	174

年間収入とは課税所得ではなく両親のプラス収益の拠出金の総額。

プラス収益とは総所得または自営業者の場合は広告費を差し引いた利益で、維持管理費、年金、州の給付、住宅手当、利息、賃貸収入などが含まれる。

Tabelle mit Richtwerten für das Schulgeld zur verantwortlichen Selbsteinschätzung
Freie Schule in Berlin e.V.) をもとに筆者作成

ベルリン自由学校は、児童が「授業を受けるだけではなく、育成および保護という意味で世話も受ける」終日制学校（Vollzeitschule）にあたるため学童保育費が生じる。それに対して基礎学校は一般的に授業が8時から14時までの時間に行われる半日制学校（Halbtagschule）である。

ベルリン自由学校では学童保育費は入学後2年間は無料である。3年目以降はダイケア費用負担法（TKBG：Tagesbetreuungskostenbeteiligungsgesetz）に基づき学童保育手当（Hortkostenbeteiligung）の額が区役所により決定される。学童保育のパウチャーがない場合には学費にその費用が上乗せされる。

ベルリン自由学校の保護者は、経済的貢献に加えて自発的な活動を行い学校運営を助けている。保護者は、学校の協会員としての活動（管理業務、財務計画、資金調達、当局との連絡）、学校施設の管理（リフォーム、修理、調度品、敷地内清掃）、資材の購入や調達、児童の給食の配膳、広報、「親の夕べ（保護者会）」の準備などをする。

学校の規模を鑑みると保護者の数は少ないため、保護者の業務負担は大きいといえる。

5 ベルリン自由学校の「自由」とは

ベルリン自由学校は、キンダーラーデン運動の流れを受けて、フランクフルト自由学校のように親のイニシアティヴで、およそ40年前に4人の母親が創った学校である。2020年に至ってもその母親の一人は、学校の教職員として働き続けているという。

キンダーラーデンに始まる保護者のイニシアティヴ学校の基本的な考え方の中心にあるのは、教育者の子どもの観察であり、観察により「子どもが自らの能力に自信をもち、適切な空間を与えることにより、子どもが自ら学び行動したいと思うようになる」という児童の主体性を重視することである。そして、「子どもの経験はすべて、認知的なものであれ、感情的なものであれ、社会的なものであれ、子どもの発達にとっては価値のあるものだ」と考えられている。ベルリン自由学校は創設時のこの考え方を守り続けている。

1980年代にベルリン自由学校が認可を取り消される理由

になったものは、学校のコンセプトにおける開放性 (Offenheit) だとされている。ツェルス (Zels, R. 1984) によれば「私たちが自由と開放により理解しているものが、偶然で恣意的だとして却下された。その反対に私たちが考えていることは、子どもたちが自分の生きる世界を理解したい、把握したいと思うのは、まったく偶然ではない。そして、子どもたちが自分で決めた目標に、必然性や有用性から、わかりやすい結果をもたらすことは、恣意的ではないということである」と述べている。ベルリン自由学校での「自由」とは子どもが自分で考え、自分で自分の答えを見つけ出すという自由な発想につながる環境であり、そのような環境は開放性により実現できると考えられる。

そうした自由と開放の学校における子どもの活動や学習の成果を観察することにより、「子どもたちは楽しんで学ぶことで多くのことを学ぶことができた」、「圧力と強制 (Druck und Zwang) がなくても子どもたちは学び、自由と学習が互換性をもつ」ことがわかり、証明できたとしている。

「圧力と強制」とは「権威」におきかえられるといえよう。ベルリン自由学校の「自由」とは子どもに対する圧力や強制のないこと、すなわち「権威のない」ことであり、自由であることが学習の楽しさに結びつき、自由は子どもの学びに必要な原理であるとされていると考えられる。

圧力と強制からの解放、権威からの解放という「自由」を実現するために、子どもに向き合う学校の教師の在り方が「権威者」ではなく「支援者」に位置づけられることが確立したといえよう。グロックゼー学校やベルリン自由学校の「反権威主義」は教師の「学びのサポート (学術支援)」として引き継がれている。さらに、母親のイニシアティブから学校をつくったということは、その学校の教師に子どもの身近な理解者である母親の観点が含まれているといえる。

学校の許認可をめぐる開放性ということが問題となったが、具体的には学校で子どもたちが勝手気ままにふるまったり、学校の教室を散らかしていることが、行政側にとっては「放縦」とみなされ問題視されていたのではないかと考えられる。

行政側に「放縦」とみなされていた子どもの行動は、自由オルタナティブ学校における「自由に動く」という教育原理に基づいている。一斉授業を見慣れている今日に我々にとっては、子どもが立った姿勢で教室で机の間を通り抜けて歩くという児童生徒の身体の動きが、学校内で教師の視点の児童生徒の「正常な動き」であるとみなされているのではないだろうか。子どもが本来とるような自然な動きは、子どもが幼ければ幼いほど自由に動き回るのであろう。「自由に動く」と「正常な動き」の受け止め方の違いにより問題視されたと推察できる。

また、ベルリン自由学校の管理上の問題で、「私立学校」とは認められたものの、学校設立から20年近く公的財政支援が受けられないでいたために、学校のリフォームなど手入れが行き届かず壁の落書きがそのままにされ、教育活動

に必要な十分な備品が揃えられず、視覚的に退廃的なイメージをもたれてしまったと考えられる。

岡田・三輪 (1996) は、キンダーラーデンの増加の背景には「幼稚園の数が少ないので希望しても就学前教育を受けられないこと」、「1966年12月末現在の西ベルリンでは、1割程度の子どものしか利用できず、約1万人 (希望者の4割弱) が入園待ち」、「幼稚園が過密状態であったことに対する自助的解決策」という慢性的な幼稚園不足を解消する手立てであったことがわかる。1985年の時点で「ベルリンには400余りのキンダーラーデンがある」とし、ラウリーンも親たちにイニシアティブの幼稚園の設立を要請し、市政府から財政援助を約束したとされている。

フランクフルト自由学校やベルリン自由学校はキンダーラーデン運動の流れを受けて始まった学校であるが、学校創設には、キンダーラーデンから培った幼児期の教育を学童期においても発展させるために、幼児教育と学校教育に連続性をもたせるという目的があった。幼稚園と学校で一貫した教育を行おうとしたのである。それには、公立の基礎学校では幼稚園で育んだ子どもらの能力を伸ばせない、キンダーラーデンの教育と基礎学校の教育の接続がうまくいかないという考えがあり、その教育理念を実現するためには学校をつくる必要があったからである。

ベルリンでは、就学前教育の場を確保するための政府の政策では、保育施設の数を増やすことが主な目的であった。その一方で、ベルリン自由学校は、幼児期から学童期への一貫性のある教育を実践するための学校の必要性を前面に出し、教育の質を重視していた。数を問う政府と質を問う学校との間に、幼稚園や学校設置の目的の相違があったために、学校許認可をめぐる対立が深まっていったと考えられる。

自由オルタナティブ学校は「〇〇教育」といったその教育に名前をつけていないように、教育そのものに権威を求めている。学校の教師の要件は「オルタナティブ教育に精通している献身的な教師」とされているだけある。

ベルリン自由学校は、学童期の子どもの認知発達の観点を拠所に教育を展開している学校であり、学校の教師は権威者ではなくてあくまでも子どもの成長・発達の支援者である立場を貫いている。子どもはどうあるべきか、人間はどうあるべきかという視点から学校をデザインした試みでもある。学校において子どもが自由を学び、自由を実現するための、自由オルタナティブ学校の共通概念もまとめられている。そして、学校の既成概念からの解放、自由を実現し、現代の学校のあるべき姿について世の中に相対化している教育実践といえよう。

IV おわりに

ベルリン自由学校は、その学校の教育が疑問視され、学校の許認可をめぐる長い間ベルリン政府と対立していた。そして、最終的にはベルリンの文部大臣と、政治家、教育の分野の学者らが話し合うという、いうなれば民主的なやり

方で正式に学校と認められた学校である。フランクフルト自由学校はヘンティッヒにより「特別な教育上の利益」があると認められ1976年に正式な学校となっている。このように学校設立には民間の力だけでなく有識者の協力が必要だったことが伺える。

自由オルタナティブ学校の中には、私立学校として始まったが、その教育の真価がそれらの学校のある州政府に認められ、公立学校化され、財政面で安定した学校運営が行われている学校がいくつかある。自由オルタナティブ学校の教育体制の面で、子どもに対する教職員の数が一般の学校に比べて多いことから明らかだが、人員の確保と人件費の多さに問題がみられよう。そのような問題が公立学校化されることにより解消されている。

ベルリン自由学校18周年記念誌に寄稿した母親によれば、「子どもをベルリンの学校に通わせる多くの親たちにとって、ベルリン自由学校は、通常の学校・ヴァルドルフ学校・自由学校という選択肢に当然のように含まれる機関である」と記されており、創立当時の学校の人々には、ベルリンで最初の自由オルタナティブ学校を、困難を乗り越えて設立したという自負がある。

自由オルタナティブ学校や、それらの学校に在籍する児童生徒の数は多いとはいえず、そのような学校の教育に関心を寄せる親は少ない。自由オルタナティブ学校に否定的な見方をする人々がいるのも事実である。しかしながら、多様な教育理念に基づく学校が認可され、選択できる制度が整えられている社会があることに、日本が学ぶべきことがあると思われる。そして、哲学者、教育学者、教育実践家、精神分析、心理学など様々な領域の学問に依拠してデザインされた学校や教育を否定することは、それらの分野の専門家や学問を否定することにつながりかねないという危険を孕んでいることを忘れてはならない。

ベルリン自由学校はサマーヒル・スクールではないものの、ニールの「自由」という教育理念を継承した学校である。ベルリン自由学校では「自由を選ぶ」(Freie Wahl)をモットーに教育活動が行われている。人間としての児童が主体的に選ぶということに教育の主眼を置いている学校である。改革教育学的なアプローチから一つの「学校」の概念を具現化した、自由オルタナティブ学校の教育運動の今後の展開に注目したい。

<注>

¹キンダーラーデンとは「子どものための商品を売る店舗」という意味であるが、1960年代の終りごろからは「民間のイニシアティブからおこった非権威的指導の幼稚園」を指す用語となった。ニールの理論と実践はキンダーラーデンの教育方法の一つに取り入れられ、一定の支持を受けるようになった。(岡田・三輪1996)

²登録協会(eingetragener Verein:e.V.)とは、ドイツの民間の非営利目的の組織であり、民法で協会として規定された制度のもとにある。登録協会は、公益、慈善、教会支援などの目的があれば、租税要綱により税制上の優遇が受けられる。公益には教育の分野が含まれてい

る。

³自由学校連邦協会のホームページには統計年度が表示されていないが、そのホームページ上の他の情報から2016年度頃の統計と推測する。<https://www.agfs.org/>、(2021年1月2日閲覧)。

⁴10年制の公立学校。Oskar Negt, Albert Ilien, Thomas Zieheらにより創設された。

⁵Renate Stubenrauchらにより創設されたドイツで最初の私立のオルタナティブ学校。1986年に州に承認された。3歳～13歳が対象の幼稚園・4年制の基礎学校・中等教育オリエンテーション段階の2年制を併せた学校。

⁶1980年設立。1993年に公立のモデル学校となり、2009年度からは5・6歳児対象の就学前教育を開始し、2020年度の時点では10年制学校への拡充に向けて活動している。

⁷1981年設立。就学前教育を含む基礎学校・総合学校。

⁸現在のクロイツベルク自由学校とは別の学校である。

⁹ツィエ(Ziehe, 1978)によれば、「週に一度(木曜日の午前中に)、教師は担任のクラスで翌週の提供物(アンゲボーテ)の計画を立てる。教師と子どもたちはテーマを提案し合い、提案について話し合い、そして大まかに決められる。教師は大人の視点で内容について自分のアイデアを伝えるものの、教師が話し合いを形式的に仲裁するのではない」とし、あくまでも子どもたちの話し合いのプロセスを経て提供物(アンゲボーテ)の計画を子どもに立てさせるのである。

筆者は1995年11月8日にグロックゼー学校を視察した。学校は工房のような特別室や設備、材料が豊富に揃えられていた。見学した授業は、10代半ばの10人に満たない女子のグループにより行われた。化学の親水基をテーマにした学習で、ゼミナール形式であった。生徒の一人が司会者を務め、一人ずつ課題発表をし、教師が支援者としての立場に徹していた。生徒らの対話によって授業が進み、生徒が発言し説明する力が身につけているようであった。

¹⁰ネクト(Negt, 1984)は「カントはこの実験段階の価値を非常によく認識していたのではないかと思う」「実験学校とは、教師が設定したルール、つまり提案(アンゲボーテ)が生徒にどの程度届くのか、生徒が実際にどの様に学ぶのかを体験できるようにするための、教育の仕事のためのシェルター(Schutzraum für pädagogische Arbeit)のことを意味しているだろう。これはもちろん、カントにはない視点のやや現代的な解釈である。」「原理的にはコメニウスの大教授学からニールにいたる偉大な教育学は、教育の仕事において構造化は幾何学的または科学的尺度に従って行われるのではない、という考えで進められてきた。」と述べ、自由オルタナティブ学校を試験的な学校とみなしているとも解釈できる。「グロックゼー学校においては最初から主にパフォーマンスの概念の再定義にも取り組んできた。」とも述べ、グロックゼー学校は創立当初から試行錯誤を経て変わることが前提の学校だったと考えられる。

ベルリン自由学校は、1990年の学校再開に向けてグロックゼー学校と教師交流を行った経緯から、イリエン(Ilien, A.)の言葉を引用して学校の前提条件を「人間学的選択肢」(anthropologische Option)としている。

¹¹ヤースヤナ・ポリャーナとはロシア語で「明るい林間の空き地」を意味し、トルストイの邸宅のある領地である。トルストイはこの土地

に農民の子ども達のための学校を開き、体罰や強制のない教育、子どもが楽しいと思う授業を試みた。1862年に「非正統的」として学校閉鎖に追い込まれた。1971年に教育活動を再開し初等読本「アズブカ」を執筆した。ロシア語のアズブカとは日本語の「いろは」にあたり、物事の初めの意味も含む。現代ではトルストイ式学校として教育が継承されている。

¹²Rainer Winkel は、ベルリン芸術大学教授で学校教育者。

¹³ファミリー・グルーピングとは、異年齢の子どもたちのグループに保育で与えられた名称。その構成がより密接に家族のそれに似ていることから名付けられた。

¹⁴範例学習とは、基礎的・本質的な「範例」を用いて学習する方法。1951年の西ドイツの「チュービンゲン会議」の前後からその理論が支持されるようになった。

¹⁵プロジェクト学習とは、課題解決型学習とも呼ばれ、プロジェクトや目標達成のために取り組む学習方法。20世紀初頭のアメリカでデュイの弟子キルパトリック (Kilpatrick, W.H.) により、進歩主義教育をもとにした児童中心主義の観点から提唱されたプロジェクト・メソッド (project method) が提唱されたが、教師の指導を減らし児童生徒が民主的に協働して問題を解決していくという学習方法である。教師の立場は知識や情報を伝達する者ではなくて進行役である。

¹⁶Gerold Scholz は、フランクフルト大学の小学校・初等教育研究所教授。

¹⁷ネクトにより「反権威主義キンダーラーデンの母」と名付けられた。ザイファートは1966年から1967年にロンドンのタビストック研究所 (Tavistock Institute) に留学し精神分析の学位を取得。留学中にニールの「サマーヒル」(1960)、リッターの「フリー・ファミリー」(Free Family, 1959)の著書の影響で教育学に関心をもつようになり、ニールの教育理念に影響を受けたカークデール・スクール (Kirkdale School) とコンタクトをとっていた。ザイファートの夫は弁護士・政治学者・公民権運動家のユルゲン・ザイファート (Jürgen Seifert)。1964年に娘アンナ (Anna) が誕生。

¹⁸ドイツの基本法7条4項は「私学を設置する権利」(Recht zur Errichtung von privaten Schulen)を保証している。初等教育段階において私立学校設置が認められるのは、7条4項に所定の認可条件を充足したうえで、さらに学校監督庁が「特別な教育上の利益」(besonderes pädagogisches Interesse)を認定した場合、または教育権者が宗派共同学校 (Gemeinschaftsschule) として、あるいは宗派学校 (Bekenntnisschule) もしくは世界観学校 (Weltanschauungsschule) として設置を申請し、しかも当該市町村にこの種の国民学校が存在しない場合だけに限られている。「特別な教育上の利益」を有する学校とは、たとえば、障害児や病弱児のための学校や改革的な教育を実践する実験学校などがこれに該当するとされている。(結城2014)

¹⁹ベルリンの他の自由オルタナティヴ学校は、ベルリン自由学校をウーファ (ファブリック) シューレ (UFA-Schule/ufaFabrik-Schule) と呼ぶことが多く、ほかのベルリンの自由オルタナティヴ学校と混同しないようにしている。ベルリン自由学校はベルリン=テンベルホーフ地区にあるウーファの敷地内に設置されている。ウーファの名前の由来は、第二次世界大戦前、ポツダムにあった映画会社UFA (UFA GmbH/Universum Film AG) である。この映画会社の撮影スタジオ AFIFA (Aktiengesellschaft für Filmfabrikation) がウーファ

にあったので、この場所はウーファ (UFA)、ウーファファブリック (ufaFabrik)、ウーファ (ファブリック) グレンデ (Ufa-Gelände/ufaFabrik-Gelände) などと呼ばれるようになった。1979年に「国際文化センター・ウーファファブリック・ベルリン (International Culture Centre ufaFabrik Berlin)」を設置し、文化交流やイベントを行う施設となった。

²⁰原文では Heranwachsend (思春期) という語が用いられているが、子どもが学童期であることから「成長期」と訳した。

²¹筆者はベルリン自由学校を1995年8月、1996年2月、同年8月、パンコウ自由学校を1996年8月、プレントラウアーベルク自由学校を1996年8月に視察した。

²²デンマークの Lars Hesselholdt 監督の映画。

²³正確には「家庭をもつ」ではなくて「子どもをもつ」という記述。ドイツと日本とは若干家族観が異なっているためそのように訳した。

²⁴DIW: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, 1925年設立のベルリンにあるドイツの主要な経済研究機関の一つ。

＜文献＞

石橋孝明 (2007), 「カント『教育学』の基本構」, 『哲学論文集』43巻, 九州大学哲学会, 41-57頁。

市川和也 (2019), 「H.v. ヘンティッヒのカリキュラム論—ビーレフエルト実験学校の構想に焦点を合わせて—」, 『カリキュラム研究』28巻, 日本カリキュラム学会, 29-42頁。

岡田正則・三輪雅子 (1996), 「反権威主義幼児教育の一考察—キンダーラーデン運動と現代ドイツ教育学」, 『金沢大学教育学部紀要』45巻, 金沢大学教育学部, 1-16頁。

小栗孝則 (2003), 『人間の美的教育について』法政大学出版局。

四方利明 (1998), 「イヴァン・イリイチの産業社会批判の理論における学校化論—『脱学校論』再考—」, 『大阪大学教育学年報』3巻, 大阪大学大学院人間科学研究科教育学系, 69-82頁。

田中怜 (2020), 「プロジェクト授業の中の『ヘンティッヒ・パラドックス』: グロックゼー学校にみられる反権威主義的な授業実践とその修正」, 『筑波大学教育学系論集』44巻2号, 筑波大学人間系教育学域, 1-13頁。

永田勝太郎 (2015), 「全人的健康/医療の実践のためのバリエーション・グループワークの評価」, 『全人的医療』14巻1号, 国際全人医療研究所, 5-13頁。

橋本尚子 (2017), 「M. バリエーションにおける創造領域と非二について—三者関係・二者関係との対比から—」, 『人間文化研究』39号, 京都先端科学大学人間文化学会, 27-49頁。

堀眞一郎 (1970), 「ニールの教育論における自由の概念」, 『大阪市立大学家政学部紀要』第17巻, 大阪市立大学家政学部, 175-185頁。

堀眞一郎 (2020), 『ニールのおバカさん—A.S.ニール自伝—』黎明書房。

室田雅子 (2007), 「ドイツの都市計画関連分野における登録協会の活動と組織運営に関する基礎的研究」, 『都市計画報告集』6巻, 日本都市計画学会, 1-7頁。

森明子 (2012), 「ベルリンのキンダーラーデン運動について:1980年代から21世紀初頭へ」, 『日本文化人類学会研究大会発表要旨集

- 2012』, 日本文化人類学会, 183 頁。
- 結城忠 (2014), 「ドイツにおける『私学の自由』の法的構造」, 『白鷗大学論集』第28巻第2号, 白鷗大学経営学部, 81-114 頁。
- 横田守弘 (2012), 「ドイツにおける終日制学校の拡充と法」, 『西南学院大学法学論集』45巻2号, 西南学院大学学術研究所, 71-156 頁。
- 渡部聡子 (2009), 「ドイツの奉仕活動制度—民間役務法14c条追加をめぐる議論を中心に」, 『ヨーロッパ研究』8巻, 東京大学大学院総合文化研究科・教養学部ドイツ・ヨーロッパ研究センター, 101-117 頁。
- Autorengruppe und Regina Zels (1984) : Die Freie Schule Berlin. Warum ich als Mutter Freie Schule mache. In: Behr, Michael (Hrsg.): *Schulen ohne Zwang. Wenn Eltern in Deutschland Schulen gründen*. München, S. 67-73.
- Autorenkollektiv Berlin (1984) : Die Freie Schule Kreuzberg. Durch Freiheit lebensfähig. In: Behr, Michael (Hrsg.): *Schulen ohne Zwang. Wenn Eltern in Deutschland Schulen gründen*. München, S. 74-80.
- Borchert, Manfred (2003) : Kinder können Freiheit lernen. In: Bundesverband der Freien Alternativschulen: *Gründungsmappe*, S.8-14, <https://www.freie-alternativschulen.de/attachments/article/71/Gr%C3%bcndungsmappe2013kurz.pdf>, zuletzt abgerufen, am 15.12.2020.
- Bundesverband der Freien Alternativschulen: *Mitglieder des BFAS*, <https://www.freie-alternativschulen.de/index.php/startseite/ueber-uns/daten-und-fakten>, zuletzt abgerufen, am 10.11.2020.
- Bundesverband der Freien Alternativschulen: *13156 Berlin. Freie Schule Pankow*, <https://www.freie-alternativschulen.de/index.php/startseite/adressen/schulen/berlin/134-13156-berlin>, zuletzt abgerufen, am 10.11.2020.
- Bundesverband der Freien Alternativschulen: *Grundsätze Freier Alternativschulen*, <https://www.freie-alternativschulen.de/attachments/article/63/Grunds%C3%A4tze%20Freier%20Alternativschulen%202011%20erg%C3%A4nzt%202012.pdf>, zuletzt abgerufen, am 16.11.2020.
- Bundesverband der Freien Alternativschulen: *Handreichung Freie Alternativschulen Konzeptionelle Schwerpunkte und deren Umsetzung*, <https://www.freie-alternativschulen.de/attachments/article/3/Handreichung%20Alternativschulen.pdf>, zuletzt abgerufen, am 10.11.2020.
- Bundesverband der Freien Alternativschulen: *Unsere Pädagogik, unsere Methoden*, <https://www.freie-alternativschulen.de/index.php/startseite/ueber-uns/paedagogik/3-unsere-paedagogik-unsere-methoden>, zuletzt abgerufen, am 10.11.2020.
- Bundesverband der Freien Alternativschulen: *Wuppertaler Thesen: Ziele und Prinzipien Freier Alternativschulen*, <https://www.freie-alternativschulen.de/attachments/article/63/Wuppertaler-Thesen.pdf>, zuletzt abgerufen, am 16.11.2020.
- Dreis, Stefan (1997), Arbeit - Zusammenarbeit. In: *Einblicke in 18 Jahre; Freie Schule in Berlin e.V.; ...volljährig ?*, Berlin, S.10.
- Dreis, Stefan (1997), Die finanzielle Seite der Freien Schule in Berlin e. V. In: *Einblicke in 18 Jahre; Freie Schule in Berlin e.V.; ...volljährig ?*, Berlin, S.8.
- Dreis, Stefan (1997), Zahlenzauber. In: *Einblicke in 18 Jahre; Freie Schule in Berlin e.V.; ...volljährig ?*, Berlin, S.7.
- Freie Schule in Berlin (2018) : Das Team der Freien Schule, <https://www.freie-schule-in-berlin.de/de/topic/9.unterpunkt1.html>, zuletzt abgerufen, am 04.12.2020.
- Freie Schule in Berlin (2018) : Die Elternbeiträge, <https://www.freie-schule-in-berlin.de/de/topic/17.finanzen.html>, zuletzt abgerufen, am 04.12.2020.
- Freie Schule in Berlin (2018) : Die Freie Schule in Berlin, <https://www.freie-schule-in-berlin.de/de/topic/2.konzept.html>, zuletzt abgerufen, am 04.12.2020.
- Freie Schule in Berlin (2018) : Elternarbeit / Elternrolle, <https://www.freie-schule-in-berlin.de/de/topic/10.unterpunkt-2.html>, zuletzt abgerufen, am 04.12.2020.
- Freie Schule in Berlin (2018) : Tagesblauf, <https://www.freie-schule-in-berlin.de/de/topic/3.schulleben.html>, zuletzt abgerufen, am 04.12.2020.
- Freie Schule in Berlin (1989) : Zur Organisation des Schulalltages in der Freien Schule.
- Freie Schule Pankow (2012) : *Freie Schule Pankow: Pädagogisches Konzept Grundschule*, https://www.freie-schule-pankow.de/wp-content/uploads/Grundschule_Konzept-der-Freien-Schule-Pankow-2012.pdf, zuletzt abgerufen, am 28.11.2020.
- Gesetz über die Beteiligung an den Kosten der Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege sowie in außerunterrichtlichen schulischen Betreuungsangeboten (Tagesbetreuungskostenbeteiligungsgesetz — TKBG), Art. 3 Abs. 1. (§3 Höhe der Kostenbeteiligung(1)) <https://herz-jesu-schule.de/images/schule/hort/tkb2007.pdf>, zuletzt abgerufen, am 27.12.2020.
- Kant, Immanuel: Über Pädagogik. Königsberg, 1803. http://www.deutschtextarchiv.de/book/view/kant_paedagogik_1803?p=23, zuletzt abgerufen, am 06.11.2020.
- Negt, Oskar (1984) : Die öffentliche Schule ist ein System von Ausgrenzungen. In : Behr, Michael (Hrsg.): *Schulen ohne Zwang. Wenn Eltern in Deutschland Schulen gründen*. München, S. 137-147.
- Renate Stubenrauch (1984) : Die Freie Schule Frankfurt. Wo ist das Ei des Kolumbus? In: Behr, Michael (Hrsg.): *Schulen ohne Zwang. Wenn Eltern in Deutschland Schulen gründen*. München, S. 81-89.
- Ufabrik, <https://www.ufafabrik.de/en>, zuletzt abgerufen, am 28.11.2020.
- Voigt, Oskar (1997), Chronologie. In: *Einblicke in 18 Jahre; Freie Schule in Berlin e.V.; ...volljährig ?*, Berlin, S.6.
- Wilke, Martin (2006) : *Freiheit und Demokratie an Freien Alternativschulen: Grenzen der Bildungsfreiheit in Deutschland*, <https://www.yumpu.com/de/document/read/51993482/freiheit-und-demokratie-an-freie-n-alternativschulen-von-www->, zuletzt abgerufen, am 10.12.2020.
- Ziehe, Thomas (1978), Schulversuch: Glocksee — Alternative oder Illusion? In: Arbeitskreis Grundschule. Frankfurt am Main, S.41-53.
- (付記) 全部に渡って川内が担当し, その執筆にあたって山根が助言を与えた,

(資料1) ヴッパータル・テーゼ：自由オルタナティブ学校の目標と理念（1986年）

1. 現在と未来の社会問題（エコロジー、戦争、貧困、など）は、個人の責任と民主主義に生きることができる人々によってのみ民主的な方法で解決される。オルタナティブ学校は、子ども、教師、親が、日常生活において何度も自己調整と民主主義を試みる機会を提供するよう努めている。これはオルタナティブ学校の主な政策的側面である。
2. オルタナティブ学校は、大人の存在（Erwachsenen-Dasein）のための訓練段階としてだけでなく、自己決定の権利、幸福、満足のある独立した人生の段階として、子ども時代が理解されている学校である。
3. オルタナティブ学校は、動く自由、自然に発する言葉、自分で管理する時間、強い友情を築くことのような、子どもが子どものニーズを満たすことができる空間を創造する。
4. オルタナティブ学校は子どもを懲戒するための強制的な手段を用いない。子どもらの対立や親子の対立は、変更可能なルールや境界を作る。
5. 学習内容は、子ども自身の経験から決められ、教師と一緒に設定される。学習の題材の選択は、子どもや教師の経験を踏まえたプロセスである。学習の複雑さは、遊び、学校生活、学校の社会的環境が含まれる多様で柔軟な学習形態により考慮される。
6. オルタナティブ学校は知識の習得を超える開放的な学習プロセスを支援したいと考えている。関係者全員に新たな知の道をひらくものである。それは現在と未来の社会問題を解決する前提づくりに役立つ。
7. オルタナティブ学校は自治学校である。自治の形成は、親、教師、生徒にとっては民主的な相互作用における形成的な経験である。
8. オルタナティブ学校は、関係者全員にとって、振舞や生活態度が柔軟で開放的だと理解される空間である。そして学校は、冒険を経験し、人生を学ぶ機会を提供する。

Wuppertaler Thesen: Ziele und Prinzipien Freier Alternativschulen をもとに川内作成

(資料2) ベルリン宣言：自由オルタナティブ学校の原則（2011年）

1. 自由オルタナティブ学校は、関係者全員により協力して形成され批判的に精査される、コミュニティの場である。このようにして得られた知見と経験は、彼らが社会問題に向き合い、建設的な解決策を考え出し、社会の新しい形態を試みることを奨励し、力を与える。
2. 自由オルタナティブ学校は自己組織化の学校である。自治の形成は子ども、若者、親、学校で働く人々にとって、民主的な相互関係における形成的体験である。彼らは柔軟な独自の規則と体制を作る。これは、公共の精神、非暴力の紛争解決、他者の境遇の理解を深める。
3. 自由オルタナティブ学校はインクルーシブな学びと生活の場である。ここでは子ども、若者、大人には自己決定と擁護される同じ権利がある。関係者全員のニーズは等しく尊重される。
4. 学習には信頼できる関係が必要である。自由オルタナティブ学校では、互いに敬意を表すこととそこから生じる信頼が、この関係の基礎である。
5. 自由オルタナティブ学校の人々は、学習は生涯にわたるプロセスだととらえている。遊びや、社会的・感情的経験や、子どもや若者や大人の興味関心もまた、学習を組み立てるものである。そして、解放的な学習プロセスが導くことができる、個性的な学習の道が開かれる。
6. 自由オルタナティブ学校は、感受性と開放性による変化と発展を特徴としている、学習と生活の空間である。コンセプトにおいて多様な教育学の考えを統合し、これを様々な方法で実行する。

Berliner Erklärung: Grundsätze Freier Alternativschulen をもとに川内作成

（資料3）パンコウ自由学校の教室

集合住宅の1階に学校の教室が設置された。家庭的な雰囲気のある学習スペース。
このほかにマットや肋木のある部屋もあり体が動かせる。(1996年8月14日川内撮影)



（資料4）ベルリン学校閉鎖についての記事

ベルリン自由学校の18周年記念誌に掲載された記事の写真。

(1982年6月30日の新聞記事だと推察。)

ベルリンの教育大臣ラウリーンが、「時間割がない・テストがない・成績表がない・教科書も学習指導案もない」という4つの理由をあげて学校閉鎖を決定したという内容である。

当時は7～8歳の児童12人と3人の教師の学校であった。

出典：Einblicke in 18 Jahre; Freie Schule in Berlin e.V.; ...volljährig?, S.9.



（資料5-1）グロックゼー学校とベルリン自由学校

ベルリン自由学校のモデルとなった学校。グロックゼー学校は公立学校で環境が整っている。

教育に定評があり入学希望者が多い。選抜試験ではなく、抽選で入学者が決定される。(1995年11月8日川内撮影)



グロックゼー学校の校舎の外観。

ハノーファーの公立学校で、校舎・園庭ともに整備が行き届いている。



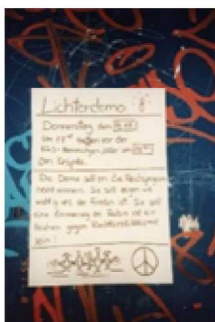
ロフトのある部屋。子どもが集まってくつろげる。

ベルリン自由学校にもロフトが設置されているが、グロックゼー学校を参考にしている。



ベルリン自由学校のロフト。

(1995年8月21日川内撮影)



グロックゼー学校の教室の扉に貼られたデモを呼びかけるポスター。

ポスター掲示、デモの参加はいずれも、生徒の自主的な活動である。内容は次の通り。

灯りのデモ (Lichterdemo)

11月9日 木曜日

17:15 KGSヘミングゲン (KGS-Hemmingen: ハノーファーの運動公園にある施設) の前、または、

18:30 クレプケ (Kröpcke: ハノーファー中心市街にある広場) に集合。

デモは、ライヒスボグロムナハト (Reichspogromnacht: 1938年11月9日夜のナチスによるシナゴグ放火事件) の追悼記念です。平和の大切さを訴えます。

(資料5-1) グロックゼー学校とベルリン自由学校

(1995年11月8日川内撮影)



多様な教材を用いた学習を行えるように、グロックゼー学校には広い工房(技術室)や作品の保管場所、資材置き場があり、道具や材料が豊富にとりそろえてある。ベルリン自由学校にも規模は小さいが、このような教室がある。



児童生徒数はグロックゼー学校が200人ほどで、ベルリン自由学校は40人ほどである。



グロックゼー学校の校舎内・廊下の大きな壁画。子どもの自由な発想で色とりどりに描かれている。



ベルリン自由学校には子どもの壁画が描かれている教室がある。グロックゼー学校と同様に子どもの想像力にまかせて描かれている。

(1995年8月21日川内撮影)

(資料6-1) ベルリン自由学校の様子

(1995年8月, 1996年2月, 1996年8月川内撮影)



サッカーをする高学年男児。



8月, 園庭で遊ぶ児童。



木登りをする低学年児童。



教育実習生の読み聞かせ。



馬具をつけて乗馬の準備をする女児。
「子ども牧場」の馬は小型で、子どもが安全に乗れるようによくしつけられている。



学校の園庭で乗馬もできる。安全に配慮して、ヘルメットをかぶり、馬を走らせないなどの約束が決められている。



動物とふれあう。



1995年当時の校舎の壁画。1997年に白壁にリフォームされた。



園庭からの校舎の眺め。



冬, 雪の園庭で遊ぶ児童。

(資料6-2) ベルリン自由学校の学習の様子



ソファで読み聞かせ。



理科室で読み聞かせ。



屋外でグループ学習。



教室でグループ学習。



新入生の児童に個別指導。



算数のわり算の授業。



音楽室の楽器はいつでも使用できる。



コンピューターゲームで遊ぶ。



図工室で陶芸をする。



思いおみの絵を描く。

(1995年8月川内撮影)

ベルリン自由学校では低学年の児童に読み聞かせる活動が多い。中学年でも高学年でも聞きたかったら自由に読み聞かせに参加でき、自然に児童が集まってくる。

ソファのある教室がいくつかあり、リビングルームのようにくつろげる雰囲気がある。テーブルに腰かけても叱られない。

天気の良い日、テーブルを屋外に運び出してグループ学習が行われた。学習の進度が近い児童が集まって学習する。少人数なので集中して学習できる。ノートや紙に書く活動が多い。

読み聞かせもグループ学習も、児童と教師との距離が近い。

入学したばかりの一年生の児童に国語の読み方の個別指導をする。児童の緊張感は高く集中していた。

授業は教科書がないためにかえって先生の説明に集中できる。立っていても先生の話聞いて授業に参加していれば問題ない。

校舎の地下室に音楽室が設置しており、ピアノ、ドラム、その他打楽器、サキソフォーン、リコーダーなど楽器はいつでも使用できる。音楽の教師が指導につく。

事務室の隣にコンピューターの使える部屋があり、使いたいときには事務所にいる先生にたずねて使えるようにしてもらった。

図工室には様々な材料が置いてあり子どもたちが自分のやりたい図工の活動ができるようになっている。作品は教室のいたるところに展示してある。

指導が必要な児童には教師が1対1で、丁寧に教える。